

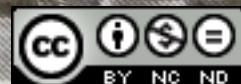
HISTORIA 2.0

Conocimiento Histórico en Clave Digital



Número 2
Bucaramanga, Noviembre - Marzo de 2011
Historia Abierta - <http://historiaabierta.org>

ISSN 2027-9035



Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital

Número 2

ISSN 2027-9035

Agosto de 2011 - Marzo de 2012

Correo electrónico: historia20@historiaabierta.org

Dirección Electrónica: <http://historiaabierta.org/historia2.0>

DIRECTOR

Jairo Antonio Melo Flórez, jairomelo@historiaabierta.org

COMITÉ EDITORIAL

Miguel Darío Cuadros Sánchez, miguel@historiaabierta.org (Bucaramanga)

Diana Crucelly González Rey, nanaplanta@historiaabierta.org (Bucaramanga)

Sebastián Martínez Botero, smartiz@gmail.com (Manizales)

Gabriel David Samacá Alonso, davidsalon16@gmail.com (Bucaramanga)

Carlos Alberto Serna Quintana, sernaquintana@historiaabierta.org (Pereira)

ÁRBITROS

Dra. Patricia Cardona, Universidad Eafit- Medellín

Mg. John Jaime Correa, Universidad Tecnológica de Pereira

Mg. Luis Rubén Pérez, Universidad Autónoma de Bucaramanga

Mg. Oscar Blanco Mejía, Universidad Industrial de Santander

Julián Andrei Velasco, Universidad Industrial de Santander

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y DIGITALIZACIÓN

Historia Abierta - <http://historiaabierta.org>

Carátula: Alumnos Internos del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga en 1912.

Esta revista y sus contenidos están soportados por una licencia Creative Commons 3.0, la cual le permite compartir mediante copia, distribución y transmisión del los trabajos, con las condiciones de hacerlo mencionando siempre al autor y la fuente, que esta no sea con ánimo de lucro y sin realizar modificaciones a ninguno de los contenidos.





HISTORIA DE LA EDUCACION

FORMAR HOMBRES SANOS DE CUERPO Y ESPÍRITU: VOCA- CIÓN O PROFESIÓN Y SALARIOS EN LAS MUJERES MAESTRAS EN SANTANDER, 1886-1899



Diana Crucelly González Rey

Historiadora de la Universidad Industrial de Santander, hace parte del equipo coordinador de Historia Abierta. nanaplanta@historiaabierta.org

Este artículo aborda el proceso de profesionalización de las mujeres maestras en Santander valorando la relación entre empleo público, salario y vocación; comprendiendo la forma como el vincularse a la docencia podía representar de manera diferenciada un ingreso adicional, una adquisición de autonomía, e incluso un ascenso social de las mujeres maestras durante el periodo de la Regeneración.

This article discusses the professionalization process of the teacher women in Santander, assessing the relationship between public employment, salary and vocation, understanding how the teaching vinculation could represent in a differentially way an extra income, autonomy acquisition and even social advancement of the women teachers during the Regeneration period.

Palabras Claves

Institutoras, profesiones, mujeres, Regeneración

Key Words

Teachers, careers, women, Regeneration

RECURSOS EN LÍNEA



Revista Historia de la Educación Colombiana. Todos los números disponibles. <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhec>

Artículo “El hombre es lo que la mujer quieres que sea” http://www.revistahistorik.com/descargas/la_mujer_institutora.pdf

Blog de la Autora: <http://historiaabierta.org/nanaplanta/>

PRESENTACIÓN

Aunque la historia de las mujeres pareciera un tema ampliamente abordado, en Colombia la historia de la profesionalización de las mujeres, o de la inclusión de las mujeres como profesionales, es un tema poco estudiado, por no decir que se encuentra ausente de las investigaciones sistemáticas y las referencias historiográficas del país. El presente artículo parte de la pregunta ¿El empleo de institutora pudo significar una posibilidad de ascenso social a ciertas mujeres durante el periodo de la Regeneración?. Es claro que debe abordarse el concepto de institutora como empleo, pero ¿es posible considerar esto como la manifestación de una profesión o por lo menos de una profesionalización temprana de las mujeres?

Para ello, se parte de dos conceptos: los oficios propios de su sexo y el concepto de profesión. En cuanto al primero podría considerarse como el concepto general, la idea común en cuanto al rol femenino en la sociedad. Beatriz Patiño, en su estudio sobre la criminalidad femenina del siglo XVIII, resaltó el hecho de que las mujeres de la época no estaban necesariamente confinadas al hogar o condenadas a la maternidad; lo que indican algunas fuentes de manera indirecta es que las mujeres de diferentes clases y comunidades cumplían diversos papeles en la sociedad, algunos de ellos bastante alejados de la representación marginal de su acción.

Virginia Gutiérrez y Roberto Pineda afirmaron que tal exclusión simbólica del papel activo de la mujer en la construcción de las sociedades, por lo menos en lo que tiene que ver con “la contribución laboral de las mujeres”, podría radicar en la misma forma como se

¹ Virginia Gutiérrez y Roberto Pineda. *Miscegenación y cultura en la Colombia colonial. 1750-1810* (Bogotá: Uniandes – Colciencias, 1999) 335

² Susan Migden Socolow, *The Women of colonial Latin America* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000) 112

recolectaba y administraba la información en los tiempos neogranadinos, cuando los asuntos públicos, e incluso los censos de población, donde solamente se reseñaba exclusivamente la ocupación de los varones del hogar, incluso cuando la mujer era cabeza de hogar, excluyeron directamente a las mujeres del registro público, y por ende, de la memoria documental.¹

Para Susan Migden Socolow, por ejemplo, las mujeres en el periodo colonial fueron participantes en la economía local, lugar que ha sido, desafortunadamente, “ignorado” por los historiadores. En efecto, por lo general la historia de la mujer, sobre todo la mujer del periodo colonial americano, ha sido la historia de la mujer madre, esposa, concubina, solterona y monja. Lo que han tratado de rescatar algunas historiadoras, justamente, es el papel activo en la economía colonial de la época, que va mucho más allá de engendrar hijos para el trabajo.²

Sin embargo, dentro de las funciones más trascendentales de la mujer en el siglo XVIII seguía siendo cumplir su papel natural como madre. Esto era algo que atravesaba todos los grupos sociales, donde el estatus y la definición de sus roles dependían de la “casta” a la cual estaba vinculada. Aparte de ser madres, las mujeres eran costureras, amasaderas, tabaqueras, lavanderas, hilanderas, tenderas, planchadoras, revendedoras, frazaderas,

maestras y jornaleras.³

Las mujeres negras estaban ocupadas en el servicio doméstico o en el régimen esclavista, pero las mestizas y algunas “blancas pobres”, estaban dedicadas a los oficios arriba mencionados, los cuales estaban en un nivel inferior, en términos de asignación salarial, a los del sector masculino de la población, quienes se dedicaban a la platería, carpintería, sastrería y zapatería, albañilería y sombrerería primordialmente.

Aunque existe una diferenciación entre oficios femeninos y masculinos, también es verdad que no existía un sector exclusivamente masculino. Así, aun cuando el artesanado era esencialmente masculino, algunas mujeres también participaban en la fabricación de sombreros, tejidos, vasijas de barro, entre otros oficios. Los quehaceres del hogar, actividad considerada exclusivamente femenina, tenía que ser combinada con actividades económicas que implicaran un ingreso para el sostenimiento del hogar. Lo que no nos dicen los esposos Pineda, sin embargo, es si existieron o no hombres que tuvieron que asumir los quehaceres hogareños concomitantemente con labores productivas.⁴

Al parecer la barrera racial se quebraba, en términos de actividades productivas, en el nivel de pobreza. Mestizas, indígenas, blancas pobres, mulatas y zambas trabajaban lado a lado en los diferentes oficios, ya fuera como asalariadas o como productoras directas. Susan Socolow, sin embargo, afirma que, a diferencia de la concepción común, algunas mujeres blancas de las clases altas también estaban vinculadas al mundo del trabajo, tal vez no de la misma manera que las mujeres de las clases medias o bajas, pero sí de una manera importante y no tan marginal. Socolow afirma que las mujeres blancas solteras, viudas o que tenían a sus esposos ausentes, llevaban a cabo actividades económicas desde sus casas, como rentar habitaciones, manejar los cultivos y ganados, u ordenar a sus esclavos a trabajar por fuera para traer algo de dinero para el hogar.⁵

El panorama planteado por los esposos Pineda y por Socolow es propio de una sociedad como el Reino de Nueva Granada y otros reinos hispánicos, pero se supone que el siglo XIX conllevaría una serie de esfuerzos para integrar a la nación a un sistema económico liberal donde las relaciones de producción se armonizaran con las europeas. Sin embargo, el concepto de “oficios propios de su sexo” se encuentra en documentos y narraciones de, por lo menos, todo el siglo XIX y buena parte del XX.⁶

En las mismas Actas del Congreso de Cúcuta de 1821 es posible vislumbrar este concepto, cuando los legisladores proponen que las viudas, en lugar de ir a recluirse a los conventos, se dediquen a ser instruidas, afirmando sí que “aunque es cierto que no podía proporcionárseles una brillante educación, basta que aprendan por ahora los oficios propios de su sexo y las obligaciones del estado a que las ha llamado la naturale-

³ Virginia Gutiérrez y Roberto Pineda, *Miscegenación*, 333 y 335

⁴ Virginia Gutiérrez y Roberto Pineda, *Miscegenación*, 336

⁵ Susan Migden Socolow, *The Women*, 114

⁶ En 1928 por ejemplo, el congreso de la república promulgó la Ley 47, por la cual se fomentaba el desarrollo de las escuelas domésticas al decretar la fundación de una de estas instituciones por Departamento “destinada a enseñar a la mujer oficios propios de su sexo, inclusive el de enfermera” *Diario Oficial*, Bogotá, 2 de octubre de 1928, No. 20909

za”.⁷ Sin embargo, parece que los oficios económicos de las mujeres, como por ejemplo el ser mandaderas o lavanderas, eran despreciables aun cuando posiblemente respondían a

⁷ Citado en: María Emma Wills, “La Convención de 1821 en la Villa del Rosario de Cúcuta: imaginando un soberano para un nuevo país.” *Historia Crítica*, No. 17 (1998) 127

⁸ María Emma Wills 1998

⁹ *Gaceta de Santander*, Socorro, N° 1809, p. 1885-1886

¹⁰ Alba Inés David, *Mujer Y Trabajo En Medellín, Condiciones Laborales Y Significado Social, 1850-1906* (Medellín: IDEA. 2007) 77

¹¹ Talcott Parsons. “Professions” en David Sills y Robert Merton (ed) *International Encyclopaedia of the Social Sciences*, Vol. 11 (New York: Crowell Collier and MacMillan, 1968) 536

¹² Miryam Báez Osorio, “El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 4 (2002) 3.

¹³ Miryam Báez Osorio, “El surgimiento”, 17. La primera escuela normal femenina del país fue la Escuela Normal de Institutoras de Cundinamarca, fundada el 23 de septiembre de 1872. *Ibíd.*, p. 11-12

¹⁴ Miryam Báez Osorio, *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886* (Tunja: Universidad Pedagógica de Colombia – RUDECO-LOMBIA, 2004) 214

su “propio sexo”, y se les consideraban mujeres de mala influencia.⁸ La ley educativa en 1886, por ejemplo, determinaba una división entre las clases de costura y de gimnasia, lo cual es un indicador, no del oficio en sí, sino de la división sexual del trabajo basada en la actividad física destinada al hombre, en tanto la mujer debía aprender oficios propios para el mantenimiento del hogar, como coser o ser maestras de escuela.⁹ Teniendo en cuenta esto, es posible considerar que los “oficios propios de su sexo” estaban determinados por la naturaleza, relacionados con el espacio doméstico, y de ser posible, que no implicara realizarlos por fuera de su habitación, niños gimnasia, mujeres costura.

En otras regiones del país, como Antioquia y específicamente en Medellín, los oficios domésticos representaron la fuente de trabajo más importante para las mujeres decimonónicas, en los oficios propios de su sexo las mujeres vieron aliviadas las condiciones de pobreza, con salvedad a “las institutoras y artistas que empezaban a incursionar en el campo de la educación y la cultura”¹⁰

La maestra de escuela entonces podría considerarse como una profesional, y podría incluirse dentro de la concepción de las profesiones de teorías sociológicas como la propuesta por Talcott Parsons, para quien las condiciones de la profesionalización son la formación técnica acompañada por una forma institucional de validar dicha formación y la competencia de replicarla, como un diploma o un título.¹¹ Esta condición vendría validada por la formalización de la formación de institutoras, el cual fue un proceso que comenzó alrededor del año 1874, cuando se reglamentaron las escuelas normales para mujeres, con el fin de formar maestras para las escuelas primarias de niñas del país;¹² y fue la Escuela Normal de Institutoras del Estado de Santander la segunda escuela Normal femenina en ser fundada en los Estados Unidos de Colombia el 1° de Enero de ese mismo año.¹³

Según Miryam Báez, la creación de las Escuelas Normales habría cumplido con la combinación de aprendizaje teórico y práctico necesario para ser consideradas como profesionales, por lo que las Institutoras y Maestras de Escuela habrían sido las primeras mujeres profesionales del país.¹⁴ Sin embargo, Blanche Geer, quien fue especialista en sociología de la educación dentro del esquema teórico de la sociología norteamericana de Parsons, diría que “los profesores no son profesionales en el sentido usual del término”, ya que estos no tendrían “clientes” a quienes venderle sus servicios; más bien, los profesores simularían su condición de profesionales

agremiándose en sindicatos y en asociaciones profesionales. Para Geer, el empleo de maestro se considera como un trabajo secundario, e incluso afirma que “una mujer casada

que encuentre que la enseñanza encaja con sus deberes de ama de casa y cuidado de los niños podría continuar en la enseñanza.”¹⁵

El problema primordial del enfoque parsoniano radica en su estatismo, la consideración de que la situación normal de la sociedad es la inmutabilidad, lo que implicaría un reduccionismo conceptual¹⁶ que hace muy complejo abordar a las Maestras de Escuela de la época de la Regeneración, en un contexto extremadamente diferente de la Norteamérica de mediados del siglo XX.

En Europa la expansión de la enseñanza primaria y secundaria, fue un factor decisivo en la vida de las mujeres del siglo XIX, puesto que como resultado de esta expansión se “abrió una nueva y respetable profesión” para ellas. Hacerse institutriz se convertía en este contexto en el último recurso digno para las mujeres antes de ser “parias”, donde la institutriz mediaba entre la ambigüedad de la vida de una sirvienta y la de una señorita. La distinción entre institutriz y profesora ocurrió después, donde gracias a la profesora “una mujer se convertía en una figura pública aceptada y generalmente respetada”. La enseñanza proporcionó a las mujeres Europeas, una posición que dependía directamente de ellas y de sus méritos, y no de la benevolencia de las familias que les daba empleo como institutoras.¹⁷

En Latinoamérica, específicamente en México, la historia social referencia la historia de las maestras como una construcción que se debate entre imaginarios y utopías, al momento del ingreso de las mujeres Mexicanas al sistema educativo “las maestras pasan de su conducción marginal y semi-doméstica de las “amigas” para convertirse al imaginario decimonónico de profesora – madre, de maestra maternal”.¹⁸ La maestra mexicana fue alimentada por el imaginario creado en la sociedad porfiriana, que influenciada por ideas como las de Pestalozzi, Froebel, Spencer, y Decroly, sustentaban con argumentos cientificistas, la disposición natural de las mujeres para la crianza y la enseñanza de los hijos.¹⁹

En la historia de las maestras mexicanas desfilan varios conceptos: “desde las amigas, las preceptoras y las señoritas profesoras hasta las monjas”, se considera que la carrera de profesora para las mujeres surgió en condiciones de semi-profesionalización, puesto que el empleo no garantizaba un trabajo para las mujeres socio-jurídicamente pleno. El gremio del magisterio surgió gradualmente incorporando a las nuevas “empleadas de cuello blanco”, donde esta clasificación implicaría para el Estado Mexicano, significativos ahorros debido a que estas empleadas recibían salarios menores a los de sus similares masculinos, “puesto que solo el trabajo masculino se consideraba completo o profesionalmente pleno”²⁰

Por su parte, la profesora Gabriela Cano, al hablarnos del “Género”, como parte de una construcción cultural de las profesiones también para el caso Mexicano, y específicamente

¹⁵ Blanche Geer, “Teaching” en David Sills y Robert Merton (ed) *International Encyclopaedia of the Social Sciences*, Vol. 15 (New York: Crowell Collier and MacMillan, 1968) 564

¹⁶ Norbert Elias, *El proceso de la civilización* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001) 15

¹⁷ Bonnie Anderson y Judith Zinsser, *Historia de las mujeres: una historia propia*, Vol 2 (Barcelona: Crítica, 1991) 224

¹⁸ Luz Elena Galván y Oresta López, “Introducción. La emergencia de una historia de las maestras mexicanas”, en Luz Elena Galván y Oresta López (Coord.)

Entre imaginarios y utopías: historias de maestras (México: UNAM – Colegio de San Luis – CIESAS, 2008) 13

¹⁹ Luz Elena Galván y Oresta López, “Introducción”

²⁰ Luz Elena Galván y Oresta López, “Introducción” 23

²¹ Gabriela Cano, "Género y Construcción Cultural de las Profesiones en el Porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología", *Historia y Grafía* 14 (2000) 221

en la época del Porfiriato, nos señala que el convertirse en profesoras, abrió para la mujer mexicana "la puerta de entrada a una profesión respetada", una alternativa al acostumbrado papel doméstico para las mujeres, donde "no era el magisterio una profesión que masculinizara a la mujeres, el trabajo de la maestra se constituía imaginariamente como una actividad muy parecida a la maternidad".²¹

En este artículo entonces se analizará el rol de la Mujer institutora como un empleo que brindaba la posibilidad de ascenso social de las mujeres de Santander, en Colombia con respecto a los oficios propios de su sexo, y a partir de este, abordará si es posible referirse a las Maestras de Escuelas, profesoras, directoras, Institutoras o como profesionales.

DIRECTORAS Y MAESTRAS, PROFESORAS EN LA REGENERACIÓN.

Las primeras referencias a las mujeres—maestras, en América la sitúan en una misión evangelizadora. En el siglo XVI, se escucharon las primeras peticiones por parte de hombres seculares para que las mujeres españolas peninsulares "se ocuparan de doctrinar las indígenas". En la Nueva Granada la instrucción era un privilegio para los varones, y la doctrina cristiana se enseñaba por igual a ambos sexos.²²

Con la llegada de órdenes religiosas femeninas a América, las primeras maestras se relacionan con religiosas encargadas en educar a las niñas en dos tipos de educación, la educación

²² Pilar Foz y Foz, *Mujer y Educación en Colombia, siglo XVI-XIX. Aportaciones del colegio de la enseñanza 1783-1900* (Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 1997) 15

doméstica, y la educación monacal. Los beaterios desempeñaron funciones catequizadoras como las de las hermanas Clarisas en Pamplona y Las Amigas, que son escuelas domésticas privadas son referencias mínimas de las que se dispone para comprender el proceso de educación de la mujer en América.²³

²³ Pilar Foz y Foz, *Mujer y Educación*, 32

El maestro de escuela Colonial obedecía en ocasiones, a la mala imagen de hombre fracasado, que ejercería su profesión en función de su sustento diario, esta imagen poco positiva para el maestro cambia con las ideas ilustradas, que imponen como requisitos al maestro acreditar con testigos buenas costumbres, y certificar limpieza de sangre. "La educación femenina en la colonia fue poco generalizada, solo finalizando el siglo XVIII, la idea de educación femenina se revitaliza con el objetivo de contribuir a la formación cultural, y moral de las familias. El ascenso posterior del maestro republicano reforzó la nueva concepción de ciudadanía, que en cuestiones de educación sufriría serias desventajas al no contar con suficiente dotación y maestros capacitados.²⁴

²⁴ Pilar Foz y Foz, *Mujer y Educación*, 251

²⁵ Pilar Foz y Foz, *Mujer y Educación*, 252

En tanto la educación de las niñas la República trajo consigo una variación, las leyes emanadas del congreso de Cúcuta de 1821, estipularon "la apertura de escuelas o casas de educación para las niñas y jóvenes en los conventos de religiosas", las leyes dieron apertura a casas de educación para niñas en donde señoras de la sociedad asumían el papel educador.²⁵

La republica y las ideas ilustradas configuran una función mas revitalizada en torno a la maestro, siendo para la segunda mitad del siglo XIX, la figura maestro-maestra un elemento diferenciador de acuerdo al sexo, al que se le impartía instrucción. La entrada en marcha del proyecto liberal radical, implico la reforma educativa de 1870, concebida como importante en la modernización del país, la reforma liberal trajo consigo la expansión de las escuelas estatales que se enfrentaron a diversos problemas como " la baja formación de los maestros y su reducido número".²⁶

Para solucionar estos inconvenientes la aparición de las escuelas normales de institutores y de institutoras serían la respuesta oportuna para la formación de maestros y maestras, la reforma de 1870 regularía las prácticas de enseñanza que sitúan al maestro como profesional,²⁷ pero que condicionaría este apelativo a la mujer maestra o institutora. Sin embargo se debe reconocer el aporte de Rolando Malte quien argumenta en su tesis, que "la reforma liberal de 1870 permitió que el maestro de escuela se posicionara como servidor del Estado, con lo cual su situación laboral mejoró substancialmente"²⁸

SALARIOS Y SUELDOS

En occidente, el empleo de profesora convirtió a las mujeres en figuras públicamente aceptadas y respetadas, sin embargo este reconocimiento social no venía acompañado necesariamente por un reconocimiento salarial.²⁹ Este reconocimiento económico no estaba necesariamente relacionado con el ser hombres o mujeres, de hecho en 1885 tanto directores como directoras recibían un salario mensual de \$40 pesos en las ciudades principales como Bucaramanga, Piedecuesta, Pamplona, San José, San Gil y Socorro, y de \$32 para escuelas de otros municipios como Girón, Málaga, Chinácota y Vélez.³⁰ Sin embargo, para Septiembre de ese mismo año se decretó que el sueldo anual para los directores fuera de 25980 pesos, en tanto que para las directoras fuera de 37540 al año, es decir, \$2165 y \$3128,33 mensuales, en tanto un subdirectores y subdirectoras ganarían \$417 mensuales.³¹ Esta diferenciación salarial es de cierta manera paradójica, pero también demuestra que la relación salarial no estaba basada necesariamente en el ser hombre o mujer sino en el cargo específico que se estaba ocupando.

Para 1892 un profesor de la Escuela de Artes y Oficios ganaba \$15 mensuales por las clases diarias y \$10 por las alternadas, en tanto a una profesora del Colegio de Señoritas de Ocaña, dirigido por las Hermanas de la Caridad, se le asignaba un salario de \$22,92 mensuales (\$275 anuales), pero a la profesora de Costura se le asignaban \$30 mensuales, lo cual superaba al profesor de la Escuela de Artes y Oficios en combinación de las clases diarias y alternadas. En términos salariales, la subdirectora doblaba en salario a la profesora de costura, en tanto a la directora del Colegio le fueron asignados \$100 pesos mensuales como salario.³²

²⁶ Rolando Malte, La Profesionalización de los Maestros en la Reforma Instruccionista de 1870 en el Estado Soberano de Santander (Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, Tesis de grado inédita, 2010) 36

²⁷ Rolando Malte, La Profesionalización, 73

²⁸ Rolando Malte, La Profesionalización, 83

²⁹ Bonnie Anderson y Judith Zinsser, Historia de las mujeres, 224

³⁰ *Suplemento N° 3 Gaceta de Santander*, 1886, p. 1.

³¹ *Gaceta de Santander*, N° 1850, 1886, p. 2150.

³² *Gaceta de Santander*, N° 2557, 1892, p. 1984

Estas asignaciones salariales contrastan con la remuneración de las Hermanas de la Caridad que asumían las escuelas anexas de niñas y varones, las cuales contaban con 58 alumnas y 35 alumnos. Para el sostenimiento de estas no se decretaron asignaciones por parte del Departamento sino eran los padres de familias quienes daban una cuota mensual por su trabajo, en tanto el Departamento pagaba el arrendamiento, el cual ascendía anualmente a \$600.³³

En Julio de 1892 dos Ordenanzas de la Asamblea Departamental dispusieron la creación de tres colegios de señoritas y uno de varones en los municipios de Socorro, Málaga, Vélez y Salazar respectivamente; además de determinar las “enseñanzas”, como se denominaba a las materias, se decretaron las asignaciones salariales de sus empleados y empleadas. En este caso, una profesora de Costura tendría una asignación mensual de \$40, en tanto cada uno de los tres catedráticos que tendrían los colegios de señoritas tendría un sueldo de \$30, sin que el decreto especifique si estos catedráticos deberían ser hombres o mujeres. Las

³³. *Gaceta de Santander*, No. 2558, 1892, p. 4987

³⁴. *Gaceta de Santander*, No. 1552-53, 1892, p. 4961

señoritas de estos Colegios recibirían clases de la subdirectora y directora de la institución, recibiendo la primera \$60 mensuales y la segunda \$80 mensuales, un poco menos que la directora del Colegio de señoritas de Ocaña. En este caso la variación salarial se hacía manifiesta entre las instituciones de varones y las de señoritas, el director del Colegio de varones de Salazar recibiría como asignación por la misma labor \$125 mensuales, en tanto el subdirector recibiría \$100 mensuales como sueldo, en tanto los profesores de este colegio recibirían como salario \$30 mensuales.³⁴

En tal sentido, una señorita que egresara de una Escuela Normal podría aspirar, en principio, a un salario de entre \$20 y \$30 mensuales, a menos que pudiese ser asignada como profesora de Costura, lo cual le garantizaría una mejor asignación salarial, sin embargo la cuestión salarial de los maestros y las maestras de escuelas es muy variable, mediante el decreto 196 de 1889, el presidente de la República Carlos Holguín subvenciona a los colegios públicos del Socorro, San Gil y Pamplona, poniendo como requisito para acceder a aquellas subvenciones que cada colegio tuviera un rector con la obligación de dar dos clases, que tendría la asignación de \$1440 (\$90 mensual), un vice-rector con la obligación de dar dos clases \$ 960 (\$80 mensuales) y un pasante -secretario, con la obligación de dar una clase \$ 480 (\$40 por mes), un segundo pasante \$384 (\$32 mensuales), tres profesores con la obligación de dar cuatro clases cada uno a \$720 (\$ 60), quedando de los 6000 iniciales del valor total de la subvención, la suma de \$76, que se aplicaría según el decreto a gastos de consecución de mobiliario y reparación de locales, en este caso se indica, nuevamente la variabilidad en los salarios tanto de los maestros hombres como de las maestras mujeres.

Contrasta sin embargo este hecho de que todos los directores de Escuela no eran iguales, y este podía ser un puesto apetecido en los municipios, pero en las áreas rurales no sólo podía ser objeto del rechazo público, sino además, obtener una remuneración bastante baja en comparación con las directoras de un Colegio, como es el caso de una Directora rural del “Guamal”, zona rural del municipio de Barichara, quien devengaba \$16 mensuales en

1887 . En 1895, año de guerra civil, la Señorita Directora del municipio de Buenavista “se queja del sueldo” que recibe, evidenciando su condición socio-económica, la señorita directora no podía sostenerse con su madre, “pagando arrendamiento de la casa de habitación, en un lugar donde los víveres son bien caros”. Esto indica en buena medida que estas mujeres utilizaban estos cargos como una ayuda económica, pero no en todos los casos esto, garantizaba su ascenso social o material, y el buscar este reconocimiento entreveía en ocasiones la versatilidad en el cargo, como en el caso de las hermanas de la caridad de Ocaña, donde “la directora del establecimiento” del Colegio de Señoritas, además de su función o cargo público, se habría hecho cargo también del contrato de la alimentación, cobrando por “las internas \$15 mensuales y por las semi-internas \$ 12”.

Una cuestión bastante significativa que se debe decir acerca de los sueldos de los maestros y maestras, es que en ocasiones estos dineros se quedaban adeudando. Mediante un memorial dirigido a la Asamblea Departamental en 1892, la señora Rosalbina Téllez, “solicita que se le reconozca y mande a pagar \$230 que se le adeuda por Sueldos como Directora de la Escuela alternada de la Paz, en diciembre de 1887 y algunos meses de 1888”.

Sin embargo con todos los contratiempos, la Revista Escuela Primaria y la Gaceta de Santander registran cierta actividad en la asignación de salarios a las maestras y maestros de las escuelas durante el periodo de la regeneración puesto que fueron comunes algunas subvenciones y hasta sobresueldos no sólo para este personal, sino también para los demás empleados de instrucción pública. De hecho en 1896 se habría presentado un aumento en los sueldos, “para la escuela urbana \$40, para la escuela rural \$30 y para la escuela superior \$100”. Lamentablemente la fuente disponible no permitió conocer en detalle los criterios que requerían los funcionarios para acceder a algún tipo de subvención adicional, una lectura somera indicaría estos criterios de acuerdo al favor de la gobernación, pero es de aclarar que se requiere de más datos para sostener esta idea.

Este desvarío en los sueldos dependía de varias cuestiones, como el tipo de escuela, la localización de estas, y los presupuestos destinados a cada uno de los establecimientos educativos para su sostenimiento. En todos los casos la mejor ventaja salarial se ostentaba en lograr ser maestro o maestra en las escuelas normales, donde en tiempos de la regeneración se dispuso que cada catedrático de estas escuelas (tanto en la de señoritas, como la de varones), recibiera una nominación salarial de 30 pesos por hora de clase.

Los sueldos tendían a variar también dependiendo de la provincia, el municipio y si la escuela era o no alternada, las remuneraciones de las maestras eran por lo general iguales a las de los maestros. En 1899, una de las excepciones más comunes era de 120 pesos a favor de los maestros, como era el caso del municipio de Barichara y Zapatoca donde los maestros ganaban 960 pesos frente a 840 pesos de las maestras; en la escuela de varones de Concepción su director ganaba 600 pesos en tanto la directora de la escuela de niñas ganaba 480; igualmente, en Pamplona, el director de la escuela de varones ganaba 1200 pesos mientras la directora de la escuela de niñas tenía una remuneración de 1080 pesos. En otros lugares la diferencia era mayor, como en el caso de Bucaramanga, donde la directora de la escuela

de niñas ganaba 1500 pesos y el director de la escuela de varones alcanzaba a ganar 1800 pesos; o en Girón, donde la directora ganaba 720 pesos frente a los 960 pesos del director de la escuela de varones.

En promedio, una directora podía ganar 620 pesos, siendo las mejores pagas las directoras de los municipios de Bucaramanga y Pamplona, quienes ganaban 1500 y 1080 pesos respectivamente; seguidas por las directoras de las escuelas de niñas de San José y de Ocaña. Caso contrario era lo que sucedía con las directoras de escuelas alternadas, las cuales ganaban en promedio 450 pesos, casi 200 pesos menos que la directora de un colegio de niñas, de estas, la que mejor remuneración tenía era la directora de la escuela alternada de Cordocillo en la Provincia de Soto con 768 pesos, apenas un poco más de lo que se ganaría una directora de escuela en promedio.

Por otra parte, el empleo de maestra se encontró en cuestiones salariales regulado por el estado colombiano, al decretar en ocasiones imposiciones mediante las cuales se restituía o se reconocía algo, como en el caso de Lucia Cote, a quien se le reconoció mediante resolución el diploma que la acredita como “Directora de Escuela Superior”, en donde se resuelve que “Cote tiene para cobrar un sueldo de \$100 mensuales cuando prestara sus servicios en alguna de las escuelas provinciales de Ocaña y Cúcuta.”

El cargo de director de escuela tenía una relevancia y un sentido de honorabilidad importante para la Regeneración. El decreto que reglamentó la educación pública en 1886, por ejemplo, definía al director de escuela como: “El director de escuela, por la importancia y la santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos.”³⁵ El director de escuela debía ser ejemplo de conducta y santidad, arquetipo bajo el cual modelar su vida los ciudadanos. Es claro que el prestigio de este funcionario en las comunidades santandereanas debía ser muy alto.

³⁵. *Gaceta de Santander*, N° 1843-1844, 1886, p. 2123

³⁶. Gabriela Cano, *Género y Construcción*, 215

³⁷. *Gaceta de Santander*, N° 1878, 1886, p 2262

Y así mismo la cuestión salarial, es solo un aspecto de lo que se puede considerar parte de la profesionalización de un oficio, socialmente aceptado para las mujeres de esta época, que disímil al caso Mexicano, donde “la retribución económica era aún más baja para las mujeres que para sus colegas de sexo masculino, motivo por el cual muy pocos hombres elegían dedicarse a la enseñanza”,³⁶ encontrando en nuestro caso que esta cuestión no fue determinada por su sexo, sino que fue una cuestión muy variable.

El decreto 595 de 1886 señalaba también el marco general que deben seguir los directores de escuela en todas las escuelas primarias del país, afirmaba que el cargo de director es de importancia a nivel social, y corresponde a los directores como “deber”, mantener “su conducta de manera que en su vida pública y privada, sirva de tipo a todos los ciudadanos”³⁷

Pero así como el director o maestro de escuela tenía un nivel de representación social

importante, igualmente estaba sometido a la vigilancia permanente de sus vecinos, de tal manera que no había diferencia entre su vida pública y su vida privada. De hecho el mismo decreto antes mencionado lo dice claramente: “las faltas contra el pudor, la temperancia, la moderación, el aseo, así como todo abuso patente, en su vida domestica, de la autoridad de padre, marido o jefe de la familia, será castigado en un maestro de Escuela con la pérdida de su empleo.”³⁸ Pudor, temperancia, moderación y aseo (higiene) son conceptos de cierta manera referentes a la conducta del individuo, pero también se relacionan con el comportamiento moral promulgado por la moral católica.

Contrasta sin embargo el hecho de que todos los directores de Escuela no eran iguales, y este podía ser un puesto apetecido en los municipios, pero en las áreas rurales se podría obtener una remuneración bastante baja en comparación con las directoras de un Colegio, como es el caso de una Directora rural del “Guamal”, zona rural del municipio de Barichara, quien devengaba \$16 mensuales en 1887. Esto indica en buena medida que estas mujeres utilizaban estos cargos como una ayuda económica, pero no por ello se garantizaba su ascenso social o material.

El director de escuela era una figura protegida por parte del Estado, el decreto de instrucción pública ordenaba que: “todo vejamen que pueda comprometer la dignidad del director de la escuela será castigado con arresto. (...) si el vejamen se hubiere cometido en presencia de los alumnos la pena será doble.” La dignidad de la persona en representación del director de escuela era muy importante, así como su honorabilidad, así, correspondía a los institutores “sostener el honor de la profesión, haciendo que los institutores públicos sean el modelo de los buenos ciudadanos”³⁹ La profesión de institutor era, entonces, una profesión honorífica.

^{38.} *Gaceta de Santander*, N° 1878, 1886, p 2262

^{39.} *Gaceta de Santander*, No. 2135, 1889, p. 3323

^{40.} *Gaceta de Santander*, N° 1796, 1886, p. 1834-1835

^{41.} *Gaceta de Santander*, N° 1843-1844, 1886 p 2123

En este contexto, una mujer elegida como Institutora, o aun más, como Directora de Escuela, representaba adquirir las mismas categorías simbólicas dadas a los hombres en ese cargo.

La instrucción se consideraba podría refrenar las pasiones y construir un país civilizado, y más aún las escuelas primarias, “cimientos de la verdadera República en nuestro país.”⁴⁰ Así, la instrucción pública es una herramienta para la formación del Estado, y dentro de este proyecto, se le otorgaría a la mujer un papel de mediana importancia que trascendería de su función natural de ser madre. Un decreto de instrucción pública consideraba, por ejemplo, que “las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre”⁴¹

En 1886 se señalaban las precariedades en las que se hallaba la instrucción pública a consecuencia de la última guerra civil, “la instrucción pública se halla en completa desorganización y hay, por lo mismo necesidad de establecerla hasta que se expida la constitución nacional, sobre bases que garanticen los intereses de los padres de familia como los de la sociedad en general, tanto por la moralidad de los institutores como por la calidad de las

^{42.} *Gaceta de Santander*, N° 1809, 1886, p. 1885-1886

^{43.} *Gaceta de Santander*, No. 1793, 1886, p. 1822

^{44.} *Suplemento N° 12 Gaceta de Santander*, 1886, p. 48

- 49

enseñanzas”.⁴² El institutor era el centro del proceso de formación de ciudadanos, aun cuando la iglesia católica organizaba y dirigía la educación pública en Colombia,⁴³ el institutor era un agente civil, pero que con su cargo adquiriría cierto hábito de superioridad moral y, por ende, social.

En el mismo año existía un dominio de las Directoras frente a los directores en las escuelas primarias, tal y como lo muestra una estadística publicada en un suplemento de la gaceta de Santander.⁴⁴ La tabla muestra los nombres de los funcionarios nombrados para las escuelas primarias de varones, de niñas y mixtas por departamentos. De dicha tabla se pudo realizar la distribución de frecuencias para comparar la cantidad de directores y directoras por tipo de escuela, lo cual se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 1. DIRECTORES Y DIRECTORAS EN ESCUELAS DE SANTANDER EN 1886

	E. de Varones	E. de Niñas	E. Mixtas	Total
Directores	34	2	1	37
Directoras	24	59	39	122
Total	58	61	40	159

Solamente en las escuelas de varones el porcentaje de directores es ligeramente mayor que el de directoras (59%/41%), por lo que solamente el 23% de los directores de escuelas primarias eran hombres, el resto era ocupado por mujeres. Este dominio permite clarificar la importancia de las mujeres en la formación primaria, donde se concentraban los esfuerzos del Estado para la regeneración moral de la nación. Aunque los datos dan un total de 58 escuelas de varones y 61 de niñas, un informe posterior indica la existencia de 122 escuelas, la mitad de varones y la mitad de niñas, pero tan solo 31 mixtas.⁴⁵

En todo el departamento las escuelas tendrían una junta de inspección encargada mediante decreto de velar de que las escuelas cumplieran las labores gubernamentales, “en los distritos donde se hallaban escuelas de niñas a la junta de inspección se le agregaba una comisión de dos señoras que tendrán especial cuidado en inspeccionar esta clase de establecimientos”⁴⁶ La educación femenina tenía más vigilancia, mayor cuidado por parte del Estado, esto para impedir la corrupción moral de las formadoras de los ciudadanos.

^{45.} *Gaceta de Santander*, N° 1850, 1886, p. 2156.

^{46.} *Gaceta de Santander*, N° 1843-1844. 1886, p 2125

^{47.} *Gaceta de Santander*, N° 1878, 1886, p 2264

Consecutivamente, el artículo 132 del decreto 595 de 1886, afirmaría, respecto a la educación en las escuelas de niñas, que estas solo serán “regentadas por señoras de notoria respetabilidad y de buena conducta”,⁴⁷ lo cual confirma la decisión de construir una formación femenina acorde con los parámetros establecidos en la moral católica y los principios del conservadurismo, así como por su ubicación en la escala social.

En este sentido, son mayores los argumentos sociales que económicos los que entran a jugar aquí para decidir ser maestra de Escuela o aspirar a ser Directora de una Escuela o

Colegio de enseñanza secundaria.

A través de este artículo se ha abordado el oficio de maestra de escuela teniendo en cuenta su imagen social y la profesionalización del mismo. Aunque cuenta con elementos claros de una profesión como tal, como son un salario determinado, una formación especializada y replicable, así como la vinculación a un grupo social específico, la educación todavía formaba parte de las actividades misionales de las mujeres, una especie de apostolado que en muchas ocasiones era ejercido por las mismas religiosas.

Ahora, si se tiene en cuenta la legislación vigente en el periodo, en especial aquella que reglamentó al educación pública de la Regeneración como fue la conocida Ley 89 de 1888, la formación de maestras hacía parte de la instrucción secundaria, al igual que la impartida en las Escuelas de Bellas Artes, las Escuelas de Artes y Oficios, el Instituto Salesiano y la Academia Nacional de Música; en tanto se consideraba como Instrucción profesional la dada

en las Facultades y Colegios sostenidos por la Nación, como era el caso de las Facultades del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, la Escuela de Minas de Medellín, encargada de formar ingenieros para la explotación de las minas de Antioquia, y el Instituto Pedagógico Nacional, que no sería puesto en marcha sino hasta la década de los años veinte del siguiente siglo.⁴⁸

⁴⁸. Para una visión del Instituto Pedagógico Nacional y su relación con la educación de la mujer ver: Víctor Manuel Prieto, "El instituto Pedagógico Nacional y la Educación de la Mujer: 1927-1936" III Congreso Iberoamericano de historia de la educación latinoamericana, Caracas, (1996)

⁴⁹. Decreto 0349 de 1892, *Diario oficial* 9,041, miércoles 11 de Enero de 1893

Sin embargo, al egresar de una Escuela Normal el estudiante obtenía un grado como Maestro de primera letras, siendo el Instituto Pedagógico Nacional el que daría los grados de Maestro de Escuela Normal y de Profesor de Pedagogía, los cuales no existieron hasta que entró en funcionamiento dicho Instituto veinte años después.⁴⁹

Es claro que las mujeres que ejercieron estos cargos debieron tener un interés en ejercer un cargo que en principio era un empleo público, lo cual las hacía parte del aparato burocrático del Estado, y que en cierto sentido las ubicaba en una situación de cierta prestancia social frente a sus otras similares mujeres, justificada por el papel moralizador y civilizador de la sociedad. De tal manera que formaban parte, al igual que sus equivalentes hombres, los maestros y el cura, del ejemplo a seguir: la virtud, la temperancia y la fe.

OBRAS CITADAS

FUENTES PRIMARIAS

Gaceta de Santander, 1886 – 1892.

Diario Oficial, 1893.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Bonnie y Zinsser, Judith. *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona:

Crítica, Vol 2, 1991

Báez Osorio, Miryam. *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886*. Tunja: Universidad Pedagógica de Colombia – RUDECOLOMBIA, 2004

---. “El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia” en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 4 (2002)

David, Alba Inés. *Mujer Y Trabajo En Medellín, Condiciones Laborales Y Significado Social, 1850 1906*. Medellín: IDEA. 2007

Elias, Norbert. *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001

Foz y Foz, Pilar. *Mujer y Educación en Colombia, siglo XVI-XIX. Aportaciones del colegio de la enseñanza 1783-1900*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 1997

Galván, Luz Elena y López, Oresta (Coord.) *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: UNAM – Colegio de San Luis – CIESAS, 2008

Geer, Blanche. “Teaching” en Sills, David y Merton, Robert (ed) *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. New York: Crowell Collier and MacMillan, 15 (1968)

Gutiérrez, Virginia y Pineda, Roberto. *Miscegenación y cultura en la Colombia colonial. 1750-1810*. Bogotá: Uniandes – Colciencias, 1999

Malte, Rolando. “La Profesionalización De Los Maestros En La Reforma Instruccionista De 1870 En El Estado Soberano De Santander”. Bucaramanga: UIS, Escuela de Historia, Tesis de grado inédita, 2010

Parsons, Talcott. “Professions” en Sills, David y Merton, Robert (ed) *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. New York: Crowell Collier and MacMillan, 11 (1968)

Prieto, Víctor Manuel. “El instituto Pedagógico Nacional y la Educación de la Mujer: 1927-1936” III Congreso Iberoamericano de historia de la educación latinoamericana, Caracas, 9 al 14 de julio de 1996

Socolow, Susan Migden. *The Women of colonial Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000

Wills, María Emma. “La Convención de 1821 en la Villa del Rosario de Cúcuta: imaginando un soberano para un nuevo país.” *Historia Crítica*, 17 (1998)